

“Escola sem partido”: ciência e docência entre o banco dos réus e a fogueira inquisitorial

“School without party” - science and teaching between the dock and the inquisitorial bonfire

“Escuela sin partido” - ciencia y enseñanza entre el banquillo de los acusados y la hoguera inquisitorial

Israel Pereira Dias de Souza

Instituto Federal do Acre/Campus Cruzeiro do Sul, Brasil

israel.souza@ifac.edu.br | <https://orcid.org/0000-0003-2844-4167>

Resumo

O objetivo do presente estudo é, à luz do marxismo, realizar uma análise imanente do projeto “Escola sem partido” (PL 246/2019) e de suas implicações para a ciência e para a prática docente. Embora apresentado por seus defensores como isento *de* e *contra* ideologias e partidos, a pesquisa demonstra que o projeto encarna uma ideologia que assume a forma da desideologização para melhor passar e atender aos interesses das classes e grupos políticos dominantes. As conclusões apontam que, na pessoa do professor, é a própria ciência que é acusada, julgada e condenada, colocada entre o banco dos réus (criminalizada) e a fogueira inquisitorial (desmoralizada e anatematizada). Daí o professor ser tratado, concomitantemente, como criminoso, degenerado e, principalmente, degenerador político, moral e sexual. Sob a aparência filosófico-científica da neutralidade e do pluralismo do projeto, esconde-se nada menos que seu caráter (neo)obscurantista e autocrático, submetendo a prática docente-científica à mera opinião.

Palavras-chave: Escola sem partido. Ideologia. Ciência. Educação.

Abstract

The objective this study is, in the light of marxism, to perform an immanent analysis of the project “School without party” (PL 246/2019) and its implications for science and teaching practice. Although it presents itself as exempt from and against ideology and parties, the research demonstrates that the project is only an ideology that takes the form of deideologization to better pass and meet the interests of certain subjects, groups and class. The results indicate that, in the person of the teacher, it is the very science that is accused, judged and convicted, placed between the dock (criminalized) and the inquisitorial bonfire (demoralized and anathemed). Hence the teacher is treated, concomitantly, as criminal, degenerate and, mainly, political, moral and sexual degenerate. Under the philosophical-scientific appearance of the neutrality and pluralism of the project, it hides nothing less than its (neo)obscurantist and autocratic character, subjecting the teaching-scientific practice to mere opinion.

Keywords: School without a party. Ideology. Science. Education.

Resumen

El objetivo del presente estudio es hacer, a la luz del marxismo, un análisis inmanente del proyecto “Escuela sin partido” (PL 246/2019) y de sus implicaciones para la ciencia y la práctica docente. Aunque se ha presentado por sus defensores como exento de y contra ideologías y partidos, la pesquisa demuestra que el proyecto encarna una ideología que asume la forma sin ideología para mejor pasar y, asimismo, atender a los intereses de las clases y grupos políticos dominantes. Las conclusiones apuntan que, en la persona del maestro, es la propia ciencia que es acusada, juzgada y condenada, puesta entre el banquillo de los acusados (criminalizada) y la hoguera inquisitorial (desmoralizada y anatematizada). De ahí el maestro es tratado, concomitantemente, como criminoso, degenerado y, principalmente, degenerativo político, moral y sexual. Bajo la apariencia filosófico-científica de la neutralidad y del pluralismo del proyecto, se oculta no menos que su carácter (neo)obscurantista y autocrático, sometiendo la práctica docente-científica a la mera opinión.

Palabras clave: Escuela sin partido. Ideología. Ciencia. Educación.

Artigo recebido em: 25/11/2020 | Aprovado em: 14/03/2021 | Publicado em: 01/08/2021

Como citar:

SOUZA, Israel Pereira Dias de. “Escola sem partido”: ciência e docência entre o banco dos réus e a fogueira inquisitorial. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora: UFJF, v. 11, n. 2, p. 01-15, e32859, jul./dez. 2021. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2021.v11.32859>.

1 Introdução

Concebido em 2004 pelo grupo de mesmo nome, o projeto *Escola sem partido* ganhou impulso apenas dez anos depois, tomando forma em proposições de leis e projetos de leis federais, estaduais e municipais. Seu alcance foi robusto e inegável, bem como as controvérsias que suscitou.

Seus defensores o definem como uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior (KICIS, 2019).

Ele se propõe a combater a doutrinação política e ideológica em sala de aula e impedir a partidarização nesse/desse ambiente, por meio de um processo – digamos – de *desideologização*.

Propomo-nos, aqui, a efetuar uma análise imanente do PL 246/2019, referente ao *Escola sem partido* (apenas ESP, doravante), proposto pela deputada federal (PSL-DF) Bia Kicis. A análise se dará sob uma dupla ótica: epistemológica e política. Bem sabemos que uma e outra dimensão são umbilicalmente ligadas, tornando empobrecida qualquer reflexão que, na apreciação daquele objeto, considere uma em detrimento da outra. Todavia, por uma questão de melhor apresentação, faremos uma abordagem em que a ênfase recairá ora mais sobre uma e ora mais sobre outra.

Ainda como parte de nosso objetivo, orientamo-nos pela seguinte questão: analisando as relações entre ciência e ideologia à luz da *Filosofia da ciência* (*Epistemologia*) e da *Sociologia do conhecimento*, é possível a neutralidade que o projeto defende e busca impor? Num segundo momento, procuramos destacar suas implicações para a prática docente.

2 Metodologia

Para discutir o conceito de ideologia e sua relação com a ciência, lançamos mão das formulações de Lukács, complementando-as, noutro nível, com as reflexões que Mézáros labora acerca do entrelaçamento entre ideologia e metodologia. À luz das problematizações feitas por esses autores e do que propõe o ESP, passaremos, em seguida, a uma discussão de como o projeto incide sobre a prática docente. Responsável que é pela produção e difusão da ciência, o/a docente é implicado/a diretamente por tudo quanto afeta o fazer científico e filosófico.

Além da bibliografia produzida sobre os projetos congêneres a esse que ora analisamos (lembramos que são muitos) e sobre o grupo que leva seu nome, isso implica, de nossa parte, uma análise imanente do PL 246/2019.

3 Ideologia e ciência

Em *Para uma ontologia do ser social*, Lukács argumenta que há dois conceitos de ideologia, um “amplo” e outro “estrito”. Embora distintos, ambos são complementares, um iluminando e precisando o outro.

Mais focado na gênese social das ideias e na incontornável incidência das relações sociais sobre elas, o sentido amplo de ideologia significa, “de modo aparen-

temente tautológico, que, no âmbito do ser social, nada pode ocorrer cujo nascimento não seja determinado por esse mesmo ser social" (LUKÁCS, 2013, p. 468). O "determinismo" a que alude Lukács em nada se assemelha ao "economicismo". Apenas põe em relevo algo tão óbvio que o obriga a acrescentar o "aparentemente tautológico": a vida de cada homem e, em consequência, todas as suas realizações, sejam elas práticas, intelectuais, artísticas etc., são determinadas, no final das contas, pelo ser social em que o indivíduo vive e atua (LUKÁCS, 2013, p. 470).

Seguindo idêntica linha de raciocínio, Mészáros enceta: "Isso pode ser uma surpresa para muitos. No entanto, a verdade é que em nossas sociedades tudo está 'impregnado de ideologia', quer a percebamos, quer não" (MÉSZÁROS, 2004, p. 57).

Invariavelmente, toda realização humana levará consigo a marca do meio social em que é forjada. E nada há na ciência que a torne incólume a isso. Neste preciso sentido, a busca por "neutralidade científica" será sempre uma busca vã. As realizações humanas só escapariam a esse destino à condição de deixarem de ser realizações humanas.

Se na conceituação "ampla" de ideologia, o autor destaca a incidência das relações sociais sobre as ideias (sua gênese social), na conceituação "estrita", ele destaca a incidência das ideias sobre as relações sociais (suas "funções sociais"), ajudando a entender ainda melhor as maneiras como ela se relaciona com a ciência.

Na conceituação mais estrita, Lukács (2013, p. 465) dirá: "ideologia é um meio de luta social". Essa luta pode estar voltada tanto para a manutenção (conservadora) quanto para a transformação (reacionária, reformista ou revolucionária) da sociedade (LUKÁCS, 2013, p. 520; p. 466). Desse modo, ela contempla todos os espectros políticos, podendo se manifestar como interpretação de tradições, de convicções religiosas, de teorias e métodos científicos etc., que, no entanto, constituem sempre e antes de tudo meios de luta (LUKÁCS, 2013, p. 465-466).

Um dos elementos mais importantes dessa formulação lukácsiana é que, ao destacar as "funções sociais" como o critério definidor do que se configura como ideologia, ele supera a perspectiva que a trata *apenas* como o equivalente de "falsa consciência". Trata-se de algo realmente existente, o caso de que algumas "ideias não correspondem aos fatos", para usar os célebres versos de Cazuza.

De toda forma, por mais que não correspondam aos fatos, para se tornarem ideologia, as ideias precisam ter "aderência" e força social. Se assim é, então, de algum modo, elas têm fundamento social, correspondendo a interesses de certos sujeitos (grupos e/ou classes) e servindo-lhes como "meio de luta social".

Tendo isso em mente, Lukács (2013, p. 480) problematiza: "há muitas realizações da falsa consciência que jamais se converteram em ideologias" e "aquilo que se converteu em ideologia de modo algum é necessária e simplesmente idêntico à falsa consciência". E, por esta razão, completa: "só é possível compreender o que realmente é ideologia a partir de sua atuação social, de suas funções sociais" (LUKÁCS, 2013, p. 480).

Nesse espírito é que o autor afirma:

verdade ou falsidade ainda não fazem de um ponto de vista uma ideologia. Nem um ponto de vista individualmente verdadeiro ou falso, nem uma hipótese, teoria etc., científica verdadeira ou falsa constituem em si e por si uma ideologia [...]. Eles podem se converter em ideologia só depois que tiverem se transformado em veículo teórico ou prático para enfrentar e resolver conflitos sociais, sejam estes de maior ou menor amplitude (LUKÁCS, 2013, p. 467).

Por este ângulo, uma teoria científica pode também se transformar em ideologia sem que, por isso, deixe de ser científica:

A astronomia heliocêntrica ou a teoria do desenvolvimento no âmbito da vida orgânica são teorias científicas, podem ser verdadeiras ou falsas, mas nem elas próprias nem sua afirmação ou negação constituem uma ideologia. Só quando, depois da atuação de Galileu ou Darwin, os posicionamentos relativos às suas concepções se converteram em meios para travar os combates em torno dos antagonismos sociais, elas se tornaram operantes - nesse contexto - como ideologias (LUKÁCS, 2013, p. 467).

Destarte, é o contexto social que determina a "funcionalidade ideológica das ciências" (LUKÁCS, 2013, p. 566), isto é, determina, com ou sem a anuência do cientista, a operacionalidade ideológica de suas formulações, sua reverberação no âmbito dos conflitos sociais.

4 A "questão método(ideo)lógica"

Não obstante, é crença amplamente difundida nos meios acadêmico-científicos que, recorrendo a certos procedimentos metodológicos, seria possível "superar" ou mesmo "evitar" as interferências ideológicas nas ciências. Mészáros (2004, p. 301) observa que "Em parte alguma o mito da neutralidade ideológica [...] é mais forte do que no campo da metodologia".

Se seguidas pelo pesquisador, as regras metodológicas lhe serviriam como autoimunizante em relação às ideologias. Os entusiastas desta visão ignoram que, dada a posição privilegiada de que gozam na ordem social prevalecente, as ideologias dominantes "podem ditar as condições e regras gerais do próprio discurso ideológico" (MÉSZÁROS, 2004, p. 233). Em razão de sua dominância,

o sistema ideológico socialmente estabelecido e dominante funciona de modo a apresentar – ou desvirtuar – suas próprias regras de seletividade, preconceito, discriminação e até distorção sistemática como "normalidade", "objetividade" e "imparcialidade científica" (MÉSZÁROS, 2004, p. 57, grifos do autor).

Em sintéticos termos: a proposição da não-valorização já é, em si, uma valorização. O que se percebe por trás da defesa da neutralidade é a tentativa de definir, num só lance, o campo, os jogadores, os instrumentos, as regras do jogo, o árbitro e,

por consequência, os vencedores e os derrotados. Mészáros ressalta que os princípios metodológicos propostos nesta linha

são definidos de tal forma que áreas de grande importância social são excluídas *a priori* deste discurso racional por serem "metafísicas", "ideológicas", etc. Tal aceitação de uma única abordagem como admissível tem por efeito desqualificar automaticamente, em nome da própria metodologia, todas as abordagens que não se ajustam àquela estrutura discursiva. Como resultado, os proponentes do "método correto" evitam todas as dificuldades que acompanham o reconhecimento das divisões e das incompatibilidades reais, à medida que elas necessariamente se desenvolvem a partir dos interesses sociais antagônicos que estão nas raízes de abordagens alternativas e dos conjuntos de valores a elas associados (MÉSZÁROS, 2004, p. 301-302, grifos do autor).

Atentemos para o "*a priori*". Ele quer dizer que há um "juízo de valor" formulado previamente à reflexão que se pretende empreender. Esse posicionamento prévio repercute de modo determinante em tudo o mais que se segue:

uma vez adotados tais paradigmas e regras como o quadro de referência comum do que é ou não um legítimo objeto de debate, tudo o que entre nos parâmetros aceitos é necessariamente restringido, não só pela extensão do quadro geral, mas também pelas suposições ideológicas não explícitas sobre cujas bases os próprios princípios metodológicos foram construídos. Por isso, as ideologias pretensamente não ideológicas que, com tanto sucesso, exercem sua função apologética sob o disfarce da metodologia neutra são duplamente mistificadoras (MÉSZÁROS, 2004, p. 303).

Assim, entendemos que a disputa pelo "método correto" deve ser compreendida como uma disputa por hegemonia, sendo uma expressão dos conflitos sociais numa forma transfigurada. Por sua natureza abstrata e altamente complexa, bem como pela variedade das mediações que a vinculam aos conflitos sociais que se desenrolam alhures, é irreconhecível como tal mesmo para muitos cientistas.

Nessa disputa, está em questão "o que", "o como" e "quem" tem legitimidade, atando num único feixe interesses externos e interesses internos ao âmbito propriamente científico. Com efeito, quanto mais importante for a verdade científica para as relações de poder, mais tendem a se intensificar as disputas em seu entorno e em seu interior.

Na medida em que o(s) campo(s) do(s) saber(es) é/são inexoravelmente atravessado(s) por antagonismos, formando um cipoal em que é impossível separar verdade e poder, verdade e valor, verdade e interesse, tal nos autoriza a dizer que toda metodologia é também uma método(ideo)logia. Disso decorre que a própria "questão metodológica" é essencialmente uma "questão método(ideo)lógica".

Émile Durkheim e Max Weber, dois dos fundadores da sociologia, são partidários de que só é possível fazer ciência com neutralidade axiológica. De seu lado, desde suas *Teses sobre Feuerbach*, Marx deixou explicitamente claro que sua teoria era voltada para a superação da ordem capitalista: "Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo" (MARX; ENGELS, 2007, p. 535).

Para Durkheim e Weber, esse tipo de posicionamento é contrário à cientificidade. Ao final de uma de suas principais obras, porém, Durkheim não hesitou em assumir explicitamente que seu fazer científico era orientado *por e para* uma moral/valor. Disse:

Em suma, *nosso primeiro dever atualmente é criar uma moral*. Tal obra não poderia ser improvisada no silêncio de um gabinete; ela só se pode erguer por si mesma, pouco a pouco, sob a pressão das causas internas que a tornam necessária. Mas *a reflexão pode e deve servir para assinalar o objetivo que se quer alcançar*. Foi o que procuramos fazer (DURKHEIM, 1999, p. 432, grifos nossos).

E em outra obra, voltada especificamente para a discussão do "método correto", afirmou: "*O nosso método não tem nada de revolucionário. É até, de certa forma, conservador*, pois considera os fatos sociais como coisas em que a natureza, por flexível e maleável que seja, não se modifica à vontade" (DURKHEIM, 2003, p. 12, grifo nosso).

Por seu turno, Weber (2004), com palavras igualmente fatalistas sobre o capitalismo (chamando-o de "jaula de ferro", da qual não se pode fugir), conclui sua *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Oportunamente, Carli (2013) lembra que o mesmo Weber não se furtava em demonstrar sua "simpatia" pelo sistema capitalista e seu partidismo pelo imperialismo alemão. E, quando arrostando os conflitos explosivos que atravessam o sistema de ponta a ponta, não hesitava em tomar partido, dizendo: "Eu sou membro da classe burguesa. Sinto-me como um burguês e fui educado para compartilhar de suas preocupações e ideias". Para mais sobre o posicionamento de Weber, além de seu livro *Ciência e política: duas vocações*, recomendamos Mészáros (2004, p.210-219; 2008, p. 19-26), Losurdo (2004, p. 182-190) e Lukács (2020, p. 521-537).

Mészáros não errou ao afirmar que "essa abordagem da metodologia tem um forte viés ideológico conservador" (MÉSZÁROS, 2004, p. 300) e que "o sistema ideológico socialmente estabelecido e dominante" tende a apresentar "suas próprias regras de seletividade, preconceito, discriminação e até distorção sistemática como 'normalidade', 'objetividade' e 'imparcialidade científica'" (MÉSZÁROS, 2004, p. 57).

Poderíamos recorrer a outros inúmeros exemplos, a fim de mostrar que, mesmo autores radicais na defesa da neutralidade, vez ou outra, se traem e trazem à luz suas parcialidades, seus valores e interesses. Todavia, acreditamos que, pela importância dos autores supracitados no âmbito das ciências sociais, estes são já suficientes.

Entre perspectivas conservadoras e críticas, cremos que Bourdieu assinala adequadamente qual delas mais poderia contribuir para o saber científico. Segundo o sociólogo francês,

As chances de contribuir para produzir a verdade me parecem, de fato, depender de dois fatores principais que estão ligados à posição ocupada: o interesse que se tem em saber ou em fazer com que se saiba a verdade (ou, inversamente, em ocultá-la e ocultá-la de si mesmo), e a capacidade que se tem para produzi-la [...]. O sociólogo está tão melhor armado para descobrir este escondido quanto melhor armado cientificamente estiver, quanto melhor utilizar o capital de conceitos, métodos, técnicas, acumulados por seus predecessores, Marx, Durkheim, Weber, e muitos outros, e quanto mais "crítico" ele for, quanto mais subversiva for a intenção consciente ou inconsciente que o anima, quanto maior interesse ele tiver em revelar o que está censurado, reprimido, no mundo social (BOURDIEU, 1983, p. 19).

A intenção crítico-subversiva não é um obstáculo para se fazer ciência. De acordo com Bourdieu, ao lado da própria capacidade intelectual, ela é um dos "principais fatores" de "produção da verdade", figurando ainda como ânimo impulsionador, interesse que leva o autor crítico a re-velar o que outros tentam velar. "Se o sociólogo consegue produzir alguma verdade", prossegue o autor,

não é apesar de seu interesse em produzir esta verdade, mas por causa de seu interesse – o que é exatamente o contrário do discurso um tanto imbecilizante sobre a "neutralidade" (BOURDIEU, 1983, p. 19, grifo do autor).

5 A ciência entre o banco dos réus e a fogueira inquisitorial

Agora, à luz do que foi dito acima sobre ciência e ideologia, passemos a uma discussão de como o PL 246/19 pode incidir sobre a prática docente.

Como expusemos, o projeto tem por objetivo acabar com a doutrinação política e ideológica na educação. Por isso, alardeia a defesa da "neutralidade" e do "pluralismo político e de ideias". Se aprovado, o projeto abrangeria políticas e planos educacionais; conteúdos curriculares; projetos pedagógicos das escolas; materiais didáticos e paradidáticos; avaliações para o ingresso no ensino superior; provas de concurso para ingresso na carreira docente e instituições de ensino superior. De cima a baixo, o sistema educacional e a ciência nele produzida e circulante seriam impactados.

Seu foco privilegiado, porém, é o professor. Ele representaria o principal perigo. Por isso, sobre ele deveria ser exercido o controle:

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas, bem como para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis (KICIS, 2019, p. 3-4).

E é esta suposta prática de proselitismo político-partidária e ideológica do professor que serve de justificativa para as ações presentes no projeto. Essas práticas são definidas, no projeto, como "ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis" (KICIS, 2019, p. 4).

Acusação, julgamento e condenação vêm no mesmo ato. Não é à toa que, em que pese a variedade dos projetos apresentados com esse intuito, todos eles se ancoram num conjunto de regras intitulado *Deveres do professor*.

DEVERES DO PROFESSOR

1 - O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

2 - O Professor não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

3 - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

4 - Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria.

5 - O Professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

6 - O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula (KICIS, 2019, p. 3).

De acordo com o que vimos com Lukács e Mészáros, podemos dizer que, para o bem e para o mal, não há nada que afete a ciência que não afete também o profissional que tem nela seu objeto, seu meio de trabalho e seu ganha pão: o professor.

Como ser social, o professor é portador de valores, de visões de mundo, de ideologia(s). Formado num ambiente acadêmico em que as diversas correntes científicas disputam interna e externamente a hegemonia pela explicação dos fenômenos sociais, via de regra, ele é cientista e ideólogo.

Ao abraçar uma dessas correntes, por afinidade e/ou por considerá-la mais apta para explicar os ditos fenômenos, ele é parcial, como parciais são todas as correntes científicas. É impossível que não o seja, assim como é impossível que seja, igualmente, niilista, positivista, marxista, liberal, existencialista, estruturalista, historicista, iluminista, pós-modernista, neoliberal, keynesiano, funcionalista etc. Para bem desempenhar suas funções, precisa conhecer relativamente bem um pouco de todas essas e de outras correntes, na medida do possível, o que não o impede de filiar-se a uma e conhecê-la mais a fundo.

Por essa razão, no melhor dos casos, a exigência de neutralidade que o projeto dirige ao professor é vã; no caso mediano, é constrangedora, pois pesará opressivamente sobre ele como meta jamais alcançável e, portanto, como pretexto de suspeição e acusação constantes. A nosso ver, isso não se deve a uma fragilidade intelectual dos formuladores do projeto, por não perceberem as “contradições” e a impraticabilidade do que pautam para a prática docente. E esse é pior dos casos.

Analisando o projeto, percebemos que é através dessas “fragilidades” que se tramam o verdadeiro objetivo e o que há de mais forte nele: a tentativa de interdição, criminalização e desmoralização da ciência. Somadas, “fragilidades” e “contradições” cumprem a função de desviar o olhar do que realmente importa: a proscrição da ciência.

Vê-se que a impraticabilidade do que pautam para os docentes é colocada conscientemente no projeto para tornar impraticável a própria ciência ou, no mínimo, para descaracterizá-la, torná-la empobrecida. O alvo é a ciência e, para atingi-la, há que passar forçosamente pelo professor. Neste cenário, nada há que afete o professor que não afete também a ciência.

Na insuperável condição de ser social, uma afirmação ou reflexão científica que o professor faça em sala pode carregar consigo uma dimensão ideológica sem que, por isso, deixe de ser científica. Realisticamente escrevendo, seria impossível o professor atuar numa sala de aula – representativa de uma sociedade marcada por suas heterogeneidades e antagonismos vários – e não se indispor com alguém. Atuando nos âmbitos da escola e da universidade, ele não pode deixar de fazê-lo, sob pena de deixar de fazer ciência e passar a fazer demagogia, falando qualquer coisa para agradar a todos e a qualquer um.

Direcionemo-nos para o chão da sala de aula, para que possamos ilustrar as ciladas que o ESP arma para o professor e para a ciência. Em termos hipotéticos, digamos que o professor fale do processo da colonização europeia realizada no continente africano, destacando as causas sociais das misérias dos povos africanos e, nisso, inevitavelmente discorde daqueles que acham que tudo isso se deve a uma maldição divina. Ou digamos que ele fale da seleção natural de Darwin, explicando a formação humana a partir de primatas e, nisso, inevitavelmente discorde daqueles que acham que o homem é uma criação divina.

Esses são temas objetos de aula e em torno deles há um consenso quase absoluto nos meios acadêmicos. Mas, se porventura houver um aluno em sala que seja membro de uma família ou grupo que discorde das explicações prevalentes nos meios acadêmicos, o professor deixará de abordar o assunto só para não contrariá-lo ou constrangê-lo, como sugere o projeto? Ou o professor fala e assume o risco de ser constrangido, processado ou demitido?

Se a ciência não for livre e soberana em sala de aula, não será em lugar nenhum. De sua parte, nestas condições, a tergiversação seria a ruína moral; e o silêncio, a morte.

Notemos que, de acordo com os itens 2, 4 e 5 presentes em *Deveres do professor*, o texto do projeto orienta o docente ao “pluralismo político e de ideias” (item

2) e, ao mesmo tempo, que não constranja o aluno (item 4) e respeite “o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (item 5).

Salta aos olhos a gritante contradição entre esses itens, o que poderia levar o professor a uma paralisante confusão. Falar de todas as correntes ou não falar de nada que possa constranger o aluno?

Além disso, o item 5 inverte a ordem que deveria reger as relações entre esfera pública e esfera privada, de um lado, e ciência e convicções morais e religiosas, de outro, fazendo prevalecer as duas últimas (esfera privada e convicções morais e religiosas) sobre as duas primeiras (esfera pública e ciência).

Ao colocar as coisas assim, em termos eminentemente religiosos e morais, seus formuladores mostram que, ainda que queiram fazer a discussão passar por epistêmica, na verdade, ela é anticientífica. Isso porque, num certo sentido, eles propõem como “equivalentes” a *doxa* (opinião) e a *episteme* (conhecimento racional). E isso não é coisa de somenos: o que o aluno ou o seu grupo acha tem o mesmo valor que o que a ciência (na figura do professor) diz? Se as coisas são “equivalentes”, quem vai ensinar quem?

Um “equilíbrio” assim desenhado não teria nada de democrático. Nada que lembrasse os ensinamentos de Paulo Freire, para quem o professor ensina e aprende com o aluno, aproximando a ambos. Em verdade, algo do modo como formulam seria a verdadeira desmoralização da ciência.

Num sentido mais preciso, essa “equiparação” tem por efeito sustar o saber científico diante da mera opinião, pois determina-se que há que se observar “o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (item 5). Portanto, mais precisamente, a ciência não é igualada à opinião, mas, sim, rebaixada e submetida a ela.

A esfera pública sendo moldada, submetida e, até, engolida pela esfera privada é um dos efeitos necessários deste arranjo de coisas. Por este prisma, fica evidente sua natureza antidemocrática.

O fato de essa opinião ser majoritariamente formada por valores religiosos¹ dá a ela conotações neo-obscurantistas, perigosamente preparando o terreno para a deslaicização do Estado e da educação, apontando para a reversão de um processo que, no Brasil, nunca chegamos a concluir. Na verdade, nem sequer conseguimos fazer avançar de modo satisfatório. Parece que estamos assistindo a uma revanche da religião contra a ciência, em que aquela manda esta para uma fogueira que, se bem não é propriamente física, é pelo menos moral.

Ora, se a religião carrega uma explicação abrangente sobre praticamente todas as esferas de nossa vida e do universo, o que restaria ainda para a ciência explicar – entre fenômenos naturais e sociais – sem com ela rivalizar?

Depositado nas mãos do aluno, pais e responsáveis, manuseado segundo sua boa ou má vontade, o ESP serviria ainda como um poderoso instrumento de controle e punição do professor. Amparado dessa maneira, o aluno assistiria à aula que quisesse e faria a atividade que bem entendesse.

Abertas estariam as portas para o revanchismo, a indisciplina e o abuso de autoridade por parte do aluno e dos seus, assumindo este, no lugar do professor, o papel de principal autoridade intelectual e moral dentro de sala. Dessa maneira, a sala poderia ser controlada de fora para dentro, inclusive por pessoas não apenas sem conhecimento ou compromisso com a ciência, mas por pessoas que veem na ciência um inimigo a ser extirpado da face da terra.

Embora também conste entre os objetivos do projeto a "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber" (KICIS, 2019, p. 1), ele é voltado, sobretudo, para a vigilância, o controle e a punição do professor. Os próprios proponentes encorajam pais, responsáveis e alunos a denunciá-lo, tratando-o sempre como perigoso, partidário, degenerado e degenerador, estimulando desconfiança e hostilidades contra ele.

Expressivo desse espírito é que conste no projeto que "as escolas deverão apresentar e entregar aos pais ou responsáveis pelos estudantes material informativo que possibilite o pleno conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados (KICIS, 2019, p. 2)."

Na mesma direção, disfarçando pouco e mal as intenções e interesses que subjazem a ele:

É assegurado aos estudantes o *direito de gravar as aulas*, a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola (KICIS, 2019, p. 2, grifo nosso).

Voltemos ao chão da sala de aula. Mais exemplos para ilustrar os perigos. A polêmica na confrontação entre as correntes de pensamento não deixa de ser recurso retórico e pedagógico. Não raras vezes, a polêmica e a provocação valem para despertar inquietação no aluno, a fim de trazê-lo para uma reflexão participativa, de debate de ideias e valores. E assim é porque só move o que comove.

E se gravarem o professor exatamente num desses momentos? Por sua "performance", não iriam dizer que ele está "prejudicando ou constrangendo os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas"? Não hão de dizê-lo... parcial?

Uma aula cênica é viva e mais que salutar. Muitos alunos gostam do tom irreverente, da polêmica acesa, da pergunta retórica, debochada. Preferem o diálogo ao monólogo. E muitas vezes, no calor do debate, se sentem o professor hesitante diante do tema tratado, dão-lhe um ultimato. "Sim, professor! E o senhor, o que o senhor acha do tema? O senhor falou de um monte de coisas e de um monte de autores aí, mas não disse qual é sua posição", enquadram o docente.

Às vezes, se a opinião pessoal do professor não é oferecida espontaneamente, ela é exigida pelo aluno. E quem há de lhe negar esse direito? Ficar em débito neste quesito e nesses momentos significa cair em despreço e desapontar quem dele (do professor) espera uma resposta que acalente e dê orientação.

E se gravarem o professor nesse momento da exposição? Não vão acusá-lo de se “aproveitar da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias”?

Uma das coisas que muito desanimam o professor é o aluno perguntar: “Para que serve isso?”. Para evitar questionamentos assim, cumpre municiar-se de exemplos os mais variados; estar bem informado sobre o passado, mas, principalmente, informar-se sobre o presente. É recorrendo ao presente o tempo do aluno – que o professor encontrará um exemplo vivo e mais compreensível para mostrar a ele, demonstrando, ao mesmo tempo, a pertinência do saber científico.

Sem essa referência à realidade próxima – palpável, por assim escrever –, será difícil ao aluno decifrar os enigmas da esfingica ciência, podendo facilmente ser devorado por ela.

E se gravarem o professor no momento em que, discutindo a importância da ciência para nossas vidas, ele se referiu à pandemia e à quarentena boicotada pelas forças governistas, mostrando aí as problemáticas relações entre ciência e ideologia? E se o gravarem no momento em que, tratando das questões de gênero, ele lançou mão de matéria jornalística amplamente veiculada para mostrar o aumento no número de casos de violência contra a mulher durante a pandemia ou o assombroso número de vítimas fatais da homofobia? Não vão acusá-lo de “tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas”, de tentar “fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis”? E se o gravarem no momento em que, explicando a importância da questão ambiental e da necessidade de cuidar da natureza, ele falou das queimadas criminosas na Amazônia e no Pantanal, destacando ainda o pouco caso que o governo faz da tragédia?

Parece que a lógica (im)posta pelo ESP à ciência, através do controle sobre o professor, é: se algo implica negativamente as relações de poder, tal como estão postas, não deve ser mencionado em sala. A ciência poderia lidar com tudo, menos com o que verdadeiramente importa, sendo, por isso, definitivamente castrada de sua força e serventia.

O “pluralismo” alegado não é capaz de encobrir o caráter cerceador e autoritário do projeto. Foi uma consequência esperada que, antes mesmo de ter alguma versão do projeto aprovada, já houvesse muitas notícias de professores silenciados, constrangidos em sala de aula e na escola, desmoralizados publicamente, processados, demitidos, adoecidos, forçados a mudar de profissão e até ameaçados de morte.

A ciência se alimenta da liberdade. Obrigar o professor a selecionar conteúdos, obrigando-o no mesmo movimento ao silêncio em relação a certos temas, autores e abordagens, é já matá-la, curvá-la diante de uma ideologia misto de conservadorismo e reacionarismo. Por estas coisas, definimos o ESP como projeto autoritário, anticientífico e que serve de veículo para o neo-obscurantismo que grassa em nosso meio na forma do “terraplanismo”, do movimento “antivacina”, do “fetichismo da cloroquina”, da negação da pandemia do novo coronavírus etc. Tudo isso mostra que já não são apenas as ciências sociais e humanas que estão em questão.

6 Considerações finais

Em suma, por tudo que foi dito, defendemos que é justo definir o ESP como ideologia da desideologização. Com ele, não teríamos o fim das ideologias - coisa impossível na sociedade em que vivemos -, mas a entronização de uma só ideologia ou de umas poucas apenas, irmanadas entre si.

Reivindicar "neutralidade" e "apartidarismo" – pautas simpáticas a muitos – não deixou de ajudar no massacre moral a que foram submetidos os professores e a ciência, tratados como ideológicos e partidários. Que ambos não sejam imunes à ideologia não significa, em hipótese nenhuma, que sejam partidários no sentido de filiados a algum partido político. E foi isso o que os formuladores do ESP ardilosamente tentaram fazer crer, pois, na quadra histórica que atravessamos, isso lhes fere (professores e ciência) com os anátemas políticos e morais de "esquerdistas", "comunistas", "petistas", "petralhas", "maconheiros", "gayzistas", "sem Deus", "inimigos da família" etc.

Por ora, o projeto ESP foi posto de lado. Por decisão do Supremo Tribunal Federal, ele foi considerado inconstitucional. Mas, da mesma maneira que seus efeitos começaram a reverberar antes de aprovado o projeto, eles continuarão a fazê-lo depois de suspenso. Dessa forma, dizemos que a presente análise é mais que um registro histórico. Ela diz respeito a como o grupo político atualmente dominante entende e trata a ciência, o/a docente e a educação. É ainda sobre nós e sobre nosso tempo que ela versa e alerta.

Referências

- BORDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1983.
- CARLI, Ranieri. **György Lukács e as raízes históricas da sociologia de Max Weber**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.
- KICIS, Bia. **PL 246/19**. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F5B398EA16306324F10274655227B6FC.proposicoesWebExterno2?codteor=1707037&filename=PL+246/2019. Acesso em: 10 out. 2020.
- DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.
- ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade Brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 49-62.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade Brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.
- LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2013. v. II.
- LUKÁCS, György. **A destruição da razão**. São Paulo: Instituto Lukács, 2020.
- LOSURDO, Domenico. **Democracia ou bonapartismo: triunfo e decadência do sufrágio universal**. Rio de Janeiro: Editora UERJ/Editora UNESP, 2004.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, István. **Filosofia, ideologia e ciência social**: ensaios de afirmação e negação. São Paulo: Boitempo, 2008.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

WEBER, Max. **Ciência e política**: duas vocações. São Paulo: Editora Cultrix, [2017?].

Notas

¹ Esclarecemos que são grupos religiosos cristãos conservadores e reacionários. De maneira destacada, evangélicos, neopentecostais e católicos carismáticos.

Informações complementares

Contribuição de autoria

Concepção e elaboração do manuscrito: Israel Pereira Dias de Souza.

Coleta de dados: Como a pesquisa é qualitativa, isso não se aplica.

Análise de dados: Como a pesquisa é qualitativa, isso não se aplica.

Discussão dos resultados: Israel Pereira Dias de Souza.

Revisão e aprovação: Israel Pereira Dias de Souza.

Preprint, originalidade e ineditismo

O artigo é original, inédito e não foi depositado como *preprint*.

Aprovação de Comitê de Ética em Pesquisa

Não se aplica.

Conflito de interesse

Não há conflitos de interesse.

Conjunto de dados de pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os autores cedem à Revista Pesquisa e Debate em Educação os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution \(CC BY\) 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Faculdade de Educação (FACED), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP). Publicação no Portal de Periódicos da UFJF. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

Editores

Frederico Braidá; Liamara Scortegagna; Wagner Silveira Rezende.

Sobre o autor

Israel Pereira Dias de Souza

Graduado em Ciências Sociais pela UFAC. Mestre em Desenvolvimento Regional pela UFAC. Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Acre/ Campus Cruzeiro do Sul. Coordenador do Grupo de Pesquisa Trabalho, Território e Política na Amazônia (TRATEPAM). Autor, entre outros, dos livros A política da antipolítica no Brasil ((Vol. I e II), 2021, EaC Editor), Desenvolvimentismo na Amazônia: a farsa fascinante, a tragédia facínora (2018, EDIFAC) e Democracia no Acre: notícias de uma ausência (2014, PUBLIT).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0620960492377951>